

Las condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual en educación primaria, secundaria y técnico-profesional en San Carlos de Bariloche (PIB 26.19)

PALACIOS, Analía Lorena / IFDC Bariloche - palacios.palacios789@gmail.com

LIRIO, Rocío Ayelen / IFDC Bariloche - rocioayelenlirio@gmail.com

MATAMALA, Lorena / IFDC Bariloche - loretae2015@gmail.com

VIGLINO, María/ Investigadora independiente. Docente jubilada - viglinomaria@gmail.com

FUENTEALBA, Gisela / Docente novel - giselafuentealba6@gmail.com

Eje: Estudios sobre educación de jóvenes y adultos ¹¹_{SEP} Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: Discapacidad. Inclusión. Enseñanza. Jóvenes. Adultos.*

> Resumen

Se presenta un proyecto de investigación llevado a cabo en San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina) entre los años 2019 y 2022, que abordó como temática la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual (DI) en el sistema educativo común.

Los antecedentes relevados y los marcos teóricos de referencia, permiten problematizar que las personas con DI suelen experimentar exclusión educativa o transitar trayectorias escolares discontinuas a lo largo de la vida, atravesadas por deserciones y nuevos comienzos. Las instituciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) asumen en parte la responsabilidad de acompañarlas en sus recorridos como estudiantes, en la transición hacia la adultez y en la gestación de proyectos de vida, en el marco de contextos atravesados por múltiples facilitadores y barreras para el aprendizaje y la participación.

Con un enfoque cualitativo, el estudio se propuso explorar y analizar vivencias y experiencias expresadas por estudiantes con DI, familiares, equipos directivos, técnicos y docentes participantes en instituciones educativas de nivel primario, secundario, y de la modalidad técnico profesional, a partir de entrevistas semiestructuradas.

Los hallazgos obtenidos a partir del registro, transcripción y análisis de testimonios, permitieron esbozar respuestas a las preguntas de investigación a partir de múltiples voces, además de detectar factores emergentes que dan cuenta de vivencias singulares de las personas con DI.

› **Presentación**

El proyecto de investigación fue llevado a cabo entre los años 2019 y 2022 por un equipo conformado por profesoras del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual del IFDC Bariloche, dos estudiantes de la Carrera que en el transcurso de este período egresaron y continuaron formando parte del equipo como docentes noveles, y una investigadora independiente, profesora jubilada.

Se comprende a la discapacidad desde el modelo social (OMS, 2001), como una construcción compleja en la interacción entre factores personales y ambientales.

El estudio se propuso explorar, profundizar y poner en diálogo las experiencias educativas de estudiantes con DI, familiares y equipos directivos, docentes y técnicos que acompañan sus trayectorias en el sistema educativo común.

Las personas entrevistadas compartieron con generosidad los recorridos transitados desde diferentes roles, modos de hacer, obstáculos y facilitadores, que logramos sistematizar en el intento de visibilizarlos.

› ***El proyecto de investigación: facilitadores y barreras para la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual***

Problematización

A partir de los principios de inclusión educativa (ONU, 2006), la enseñanza pone en valor el desarrollo de habilidades y la mayor autonomía posible de los/as estudiantes en situación de discapacidad. Ofrecer apoyos centrados en la persona, garantiza el logro de aprendizajes y la satisfacción personal (Vega, Gómez, Fernández y Badia, 2013).

Aun así, las personas con DI suelen contar con pocas ocasiones para hacer elecciones y tomar decisiones, y les es negado el acceso a entornos y actividades, mediante discursos incapacitantes

y asistencialistas (Fielding, 2011; Tamarit, 2001; Verdugo, 2004). En ese sentido consideramos que es prioritario contemplar la perspectiva de las personas con DI, como sujetos de derecho.

Al profundizar en el marco teórico relativo a las concepciones de adultez y la vida adulta de las personas en situación de discapacidad, detectamos la cuestión de género como una dimensión transversal que es necesario contemplar, categoría de análisis que nos permite revisar prácticas hegemónicas patriarcales. De esa manera se evidencian desigualdades hacia hombres y mujeres (González del Cerro, 2018). En la escuela y en la sociedad, podemos deconstruir dichas reproducciones, que suelen ejercerse a través de normas, tratos y espacios naturalizados.

Estos sustentos dieron lugar al planteo de las preguntas y los objetivos de investigación.

Preguntas de investigación

1)- *¿Cuáles son los espacios del sistema educativo formal del nivel primario, secundario y técnico profesional, en los cuales participan los/as jóvenes y adultos/as con DI en San Carlos de Bariloche?*

2.a)- *¿Cuáles son las condiciones que favorecen la inclusión educativa de los/as jóvenes y adultos/as con DI?*

2.b)- *¿Cuáles son las condiciones que obstaculizan la inclusión educativa de los/as jóvenes y adultos/as con DI?*

3)- *¿Qué relaciones pueden establecerse entre las experiencias de inclusión educativa y la inclusión social de los/as jóvenes y adultos/as con DI?*

4)- *¿Qué vinculaciones se advierten entre las experiencias de inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con DI y la variable género?*

Objetivos

1)- *Explorar los espacios educativos formales del nivel primario, secundario y técnico-profesional en los cuales participan jóvenes y adultos/as con DI en San Carlos de Bariloche.*

2. a)- *Determinar condiciones que favorecen la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con DI.*

2. b)- *Detectar condiciones que obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con DI.*

3)- *Establecer vinculaciones entre las experiencias de inclusión educativa y la inclusión social de jóvenes y adultos/as con DI.*

4)- *Establecer vinculaciones entre las experiencias de inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con DI y la variable del género.*

Tipo de estudio

Se sostuvo un *enfoque cualitativo* (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) a partir de una perspectiva inclusiva y emancipatoria (Parrilla, 2009; Susinos y Parrilla, 2008, 2013). Se focalizó en un fenómeno particular con un alto contenido descriptivo, que permite mostrar su complejidad (Sautu, 2005).

La propuesta se implementó como un *estudio de casos múltiples de tipo instrumental*: el investigador elige casos prototípicos para ilustrar un fenómeno (Montero y León, 2007). Los estudios de casos son particulares, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo a partir de múltiples fuentes de datos (Pérez, 1998 en Liesa y Vived, 2010).

Para ello se relevaron y analizaron testimonios de estudiantes jóvenes y adultos/as con DI, familiares, equipos directivos, docentes y técnicos que acompañan sus trayectorias educativas y vitales.

De acuerdo con Mertens (2005 en Hernández et al., 2006), el estudio de casos en profundidad implica el análisis de entre seis y diez casos, pues el interés del investigador es indagar cualitativamente y en profundidad.

Para esa selección se consideraron los criterios:

Respecto a las instituciones educativas de la EPJA: dos instituciones de nivel primario, dos de nivel secundario y dos de la modalidad técnico-profesional. En cada caso: una de gestión pública y otra de gestión social.

Respecto a los/as estudiantes jóvenes y adultos/as con DI: que tengan una edad comprendida entre los 26 y los 45 años (adulto medio, según Nassar y Abarca, 1983 en Alpizar, 2005), cuenten con CUD correspondiente con DI y se desempeñen con un lenguaje oral comprensivo y expresivo que posibilite la realización de entrevistas individuales.

Respecto a los/as profesionales: directivos, docentes y técnicos/as que se desempeñen actualmente a cargo de estudiantes jóvenes y adultos/as con DI participantes, o hayan acompañado sus trayectorias educativas anteriores.

Familiares: de estudiantes jóvenes y adultos/as con DI participantes en la investigación.

Técnica e instrumentos para la recolección de información

La investigación fue realizada por medio de *entrevistas semiestructuradas* a partir de una guía inicial de preguntas en la cual se incluyeron interrogantes adicionales según el contenido de la conversación. Se procuró que la entrevista cualitativa sea íntima, flexible y abierta (Hernández et al, 2006).

Para efectuar y grabar cada conversación, se conformaron duplas de entrevistadoras. En el año 2019 dimos inicio a ese proceso mediante grabaciones en audio. Durante el año 2020 se interrumpió el trabajo de campo debido al aislamiento ante la situación sanitaria de pandemia, y lo retomamos en el año 2021 en forma bimodal: algunas entrevistas fueron presenciales y registradas en audio, otras fueron virtuales, con grabación audiovisual. Las entrevistas presenciales se realizaron en espacios brindados por las instituciones educativas, el IFDC Bariloche, y en algunos hogares en el caso de familias. Una vez finalizada la recopilación de información y durante el presente año, llevamos a cabo la transcripción de las entrevistas desde ambos soportes.

El proceso de análisis fue implementado de manera artesanal. Cada investigadora participó en la transcripción de entrevistas y se mantuvieron intercambios a partir de las cuestiones emergentes, en reuniones quincenales. Luego focalizamos en el análisis de las voces (estudiantes, familiares, directivos, docentes, técnicos/as), para segmentar datos en unidades que dieran respuesta a las preguntas iniciales de este proyecto, además de detectar nuevas categorías con significado emergente, codificarlas, y construir teoría.

› ***Discusiones y resultados de esta investigación***

A partir del análisis realizado compartimos algunas respuestas a las preguntas de investigación y enunciamos hallazgos emergentes. Los fragmentos se referencian con códigos según sean de: estudiantes (E), familiares (F), equipos directivos (DI) técnicos (T) y docentes (DO). Las instituciones, con código alfanumérico: Educación Primaria (P), Secundaria (S) o Técnico Profesional (TP); de gestión pública (1) o de gestión social (2).

1. ¿Cuáles son los espacios del sistema educativo formal del nivel primario, secundario y técnico profesional, en los cuales participan los/as jóvenes y adultos/as con DI en San Carlos de Bariloche?

La participación de estudiantes jóvenes y adultos/as con DI en el sistema educativo formal fue frecuente, con acompañamiento de la modalidad de Educación Especial o sin ese abordaje, de igual forma en instituciones de gestión pública y de gestión social.

Las personas entrevistadas hicieron mención a trayectorias en Educación Especial, en educación formal y no formal y también en el área de Salud Mental. Expusieron desde equipos directivos:

Ha habido algunos casos que no pasan por la Escuela Especial (...) En algún momento tuve, este año recibí gente de salud mental (DI/ P1).

Al no haber oferta para los pibes que terminan la Laboral, las escuelas de adultos tienen una propuesta como más interesante, terminan generando una expectativa enorme (DI/P2).

Estos testimonios coinciden con lo expresado por docentes:

La mayoría egresaba de "la especial" y ya habían cumplido la etapa en la escuela especial (...) terminaban el primario muchos de los alumnos que tuvimos. Egresan de la escuela especial y bueno, no tienen dónde ir (DO/P1).

Venía de estar integrado en escuelas primarias, nunca en sede especial. Hubo negación desde el acompañar, pero después hubo un cambio, empezaron a buscarle un espacio terapéutico expresivo (DO/TP 2).

Una técnica entrevistada, manifestó que la EPJA suele alojar a estudiantes con DI luego de haber transitado la modalidad de Educación Especial, aunque se pregunta si la propuesta educativa es o no la pertinente:

Si bien hay un primario de adultos que aloja hoy por hoy mucha de la discapacidad intelectual que terminó como un circuito dentro de las escuelas especiales (...) tal vez no cumpla la función que debería cumplir la escuela de adultos con esta gente (T/P1).

Estudiantes y familiares mencionaron recorridos extensos en el tiempo, y sumaron el componente de pertenencia y afectividad en las trayectorias educativas:

Hice mis actividades ahí, Carpintería, un poco de Cocina, Computación, llegué hasta séptimo año (...) Después me pasaron a (X) y hace ya como 20 años que estoy (E/S1).

M. tiene 46 años. Eso significa que ha atravesado a lo largo de su vida muchas instituciones. Siendo chiquita fue a la escuela especial. Desde que fue muy pequeña, desde los 5/6 años hasta los 12 años asistió. Después, fue a (X) (...) La convocan desde el inicio, hace 26 años que asiste (F/P1).

2.a- *¿Cuáles son las condiciones que favorecen la inclusión educativa de los/as jóvenes y adultos/as con DI?*

Profesionales, familiares y estudiantes mencionaron la importancia del trabajo en equipo, el conocimiento sobre las trayectorias personales, el trato humanizado y empático:

Para que suceda un proyecto de inclusión tenemos que estar todos. Los que hacen la trayectoria, los que no la hacen, las mamás, los adultos, y que suceda esa sinergia (DI/P2).

Lo que favorece es el trabajo en equipo, es la única forma de poder acompañar a un alumno con discapacidad (DI/ S1).

Los que favorecen son los factores humanos de esta escuela, de cualquier docente que trabaja con adultos. No sé por qué, pero hay una apertura y hay una empatía. Y el que no, no lo logra sostener, y se nota (DO/ P1).

Hay docentes que sí tienen mucha predisposición, o escuelas que sí trabajan desde una perspectiva de la inclusión, y abiertos (T/SEP).

No es que va y lo tienen ahí en un rincón... se siente el acompañamiento, realmente (F/ S2).

Estudiantes, ante la pregunta ante la pregunta: “¿qué es lo mejor de esta escuela?”, respondieron:

E/P1: Mis compañeros y la profesora (...) la que enseña es la profe, ella tiene distintos modales para que ellos aprendan un poco más, yo estoy un poco más avanzada y un poquito más estoy aprendiendo (E/P1).

Hacer amigos. Y ayudar a los demás (...) Porque te reís, jugas con él y te divertís (E/P2)

Un estudiante enfatizó la importancia de los recursos utilizados para llevar a cabo el aprendizaje de manera accesible, que en caso de no ser considerados, pueden obstaculizar ese proceso:

Hoy yo por ejemplo, acá en el colegio, grabo las clases. Y a su vez después, en cuanto a trabajos, presento todo a través de archivos word y pdf ¿por qué? Porque es la única manera más accesible que tengo (...) Trabajar por ahí con un cuaderno, implicaba escribir mucho tiempo en letra muy grande. A lo cual también tenía mucho cansancio visual (...) Ya para poder copiar algo del pizarrón, alguien por ejemplo me tenía que dictar... pero era muchísimo esfuerzo de la vista (E/S2).

2.b- *¿Cuáles son las condiciones que obstaculizan la inclusión educativa de los/as jóvenes y adultos/as con DI?*

Como obstáculos se evidenciaron la falta de acompañamiento de la modalidad de Educación Especial o la carencia de algunos recursos humanos (Maestra de Apoyo a la Inclusión - MAI-, Técnico/a de Apoyo en la Escuela -TAE-); la imposibilidad de trabajo en pareja pedagógica; la falta de formación específica; la mirada estigmatizante, y experiencias de “exclusión”:

No tenemos ningún tipo de acompañamiento formal de maestro de apoyo a la inclusión, de equipos de ETAP que se ocupe del aspecto más pedagógico o más áulico (DI/P1).

Una crítica que nosotros siempre hacíamos al sistema era esto: que nosotros, que el ETAP, no trabajaba o no podía trabajar con estos alumnos que no tenían algún tipo de diagnóstico (DO/S1).

A veces quedás con una TAE y te dice: "mirá ahora estoy desbordada", bueno, tienen mucha cantidad de alumnos (DI/S1).

Las escuelas de adultos no tienen formación específica para el tema de lo que tiene que ver con el tema del trabajo con discapacidades (DI/P2).

Estás metiendo a un pibe en un lugar que no está pensado ni preparado, ni tiene gente capacitada para laburar con ese pibe... (DI/TP1).

Si bien por ahí la docente común, si podés decir, no está especializada. Y ahí tenés gente que sí está abierta a recibir un chico con discapacidad y hay gente que no (F/S2).

"Lo echaron de..." aparece en todos lados, y de las primarias comunes: "fui hasta los 15, 16 años, y me echaron". Porque esa es la sensación de la persona que fue expulsada de alguna forma (DI/P1).

3. ¿Qué relaciones pueden establecerse entre las experiencias de inclusión educativa y la inclusión social de los/as jóvenes y adultos/as con DI?

Muchos/as jóvenes y adultos/as con DI han egresado de escuela especial o han participado en diversas instituciones educativas sin finalizar los trayectos propuestos (Palacios, Lirio, Matamala y Viglino, 2021). En ocasiones no han transitado la modalidad de Educación Especial pese a requerir apoyo, mientras que en otros casos se diseñaron trayectorias compartidas entre instituciones. En su mayoría, jóvenes y adultos/as han finalizado el nivel primario y retomaron el circuito educativo en busca de saberes que consideran pendientes, incluyéndose en las instituciones de la EPJA, lo que remite al concepto de trayectorias educativas reales y diversas:

Empecé ahí en la escuela dónde estaba T. - menciona una escuela primaria común, infantil- (...) después me anoté a la noche, después a la mañana, en la de Oficios (...) Hay Peluquería ahora en la otra. Y acá en A - escuela de adultos- (...) Me re gustan los cursos, hay de Cocina o yo me prendo en todo (...) Pero nunca nunca puedo llegar a terminar, ¿comprende? (E/TP2).

A los 46 años decidió ella venir a aprender a leer y está haciendo un trabajo para adquirir la lectoescritura (...). Esa chica yo no la tendría que tener sentada ¿sabés? porque tiene un certificado de terminación de estudios. La escuela ¿qué hace?: abre la puerta porque se le puede dar los contenidos; y en algún momento va a cumplir un ciclo, va a adquirir cierta cantidad de herramientas y va a tener que pasar a un secundario (D1/P1)

Se nota un crecimiento enorme desde lo social, de la autonomía, de las ganas de estudiar (...) dos ejemplos venían de la Laboral con un "techo" muy bajo, agobiados y se desarrollaron, lo pudieron hacer y ahora están terminando el secundario, es más, están pensando estudiar un terciario (DI/S2).

Los lazos establecidos entre las instituciones y el contexto son una fortaleza en las propuestas pedagógicas:

Tenemos relación y contacto con la Oficina de Empleo, vamos a la "Expouni"⁶ con todos para que vean las posibilidades, estamos "tirando redes" (DI/S2).

Siempre se piensa en todos los espacios posibles donde el estudiante se pueda potenciar más allá de lo escolar. Siempre pensamos en la cuestión social, en lo que tiene que ver con la autonomía, en lo que también tiene que ver con sus intereses o el desarrollo de sus intereses (T/SEP).

La mayoría de los equipos institucionales se relacionan con el contexto a través de eventos que permiten que los/as estudiantes participen en actividades culturales y recreativas:

Visitas a distintos emprendimientos lucrativos, vamos al Mercado de la Estepa, distintas experiencias extra áulicas, salidas a la montaña, es muy importante (DI/S2).

La inclusión se genera en los espacios comunes. Yo que sé, nos vamos a hacer rafting... tratamos que esos espacios también sean los espacios donde hay contacto y vínculo con todo el resto de la institución (DI/P2).

Antes de la pandemia, los encuentros de tomar el té todos juntos, de los paseos, de las salidas, y en el caso de la MAI, que ha fomentado la socialización de los chicos extraescolar y que le ha dado mucha fortaleza para hacer actividades juntos. Fuera de la escuela se trabaja muchísimo (DO/P2).

Hicimos fiesta de disfraz, boliche... para 15 años hicimos una fiesta (...) Y fuimos a paseos a rafting, de campamento, a muchos lados (E/P2).

Por otra parte, la institución educativa suele transformarse en un espacio de pertenencia para quienes no acceden a otros entornos de participación comunitaria:

Nos parece bastante rico las experiencias extra áulicas (...) Vemos desde lo vincular, desde el aprendizaje (DI/ S2).

Hoy que ya ha pasado tanto tiempo en instituciones, sigue siendo positivo. Porque si ella no asistiera a una institución (...) no tendría vida social. La única manera de lograr vida social es asistiendo a lugares donde hay gente que ella conoce y la conocen a ella (F/P1).

4. ¿Qué vinculaciones se advierten entre las experiencias de inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con DI y la variable género?

Las voces advierten una tarea de deconstrucción personal y en el ámbito educativo:

Hay muchas más mujeres que están intentando hacer la primaria de adultos que hombres (...) pero las docentes y los docentes tienen como un trato igualitario para todos (T/P1).

Nombrarlos, nombrarlas o nombrarles, estamos parados todavía en una lógica binaria, digo... yo también me estoy deconstruyendo, no me es tan fácil, por más que esté en Educación, haya formado parte de la universidad, entiendo la lógica. Es parte de ir deconstruyéndonos y lleva tiempo (T/S1).

En el caso de las escuelas de oficios, puntualizaron que muchos talleres han sido históricamente oficios feminizados o masculinizados, lo cual también se modifica:

Lo social que los talleres por ahí dependen cuáles, son como difíciles de pensar para las mujeres ¿no? A veces una lo plantea como opción y sí, cuando uno se los plantea, ellos quedan repensando y está bueno tener la posibilidad. Pero, por ahí lo que son Carpintería, hay mucho más demanda de parte de hombres que de mujeres, ¿sí? Pero no por una cuestión implantada desde la institución sino más bien que es una cuestión desde una construcción social (...) por suerte vamos cambiando (T/P2).

Hay chicas que están estudiando Herrería, Electricidad domiciliaria, hay chicos que están estudiando Panadería, Chocolatería... (DI/S2).

Lo que sí veo en los últimos tiempos como una mayor gana de las mujeres por ejemplo de ir a actividades que teóricamente estaban más marcados para roles masculinos (DO/P2).

Cosmetología, no he visto un muchacho desde que estoy acá, un chico en "Pelu" sí, capaz que dos... Cuidado de niños, "olvídale..." Son las chicas, más allá de que el título habilita, el título es "Experto en cuidado de niños" y "Promotora educativa comunitaria" (...) Yo trato siempre de que "no hay género para los oficios". yo digo: "soy Profesora de Mecánica", yo estudié Mecánica en la Escuela de Oficios (...) A mí no me interesa Cuidado de Niños, la verdad (...) No porque sea mujer me tiene que gustar (DO/TP1).

En algunos espacios institucionales, se experimenta una división sexogenérica, por ejemplo, en los baños. Esto se sostuvo con diferentes argumentos:

No, hay uno para varones y otro para mujeres. De este lado es para mujeres (E/P2).

Baños, sí. Acá tenemos baño de varones y baño de mujeres. (...) porque somos muchos (...) o por una cuestión de que había que tener dos puntos para ir al baño porque sino es un "bolonqui" (...) También es cierto que desde un punto de vista también de higiene y de un montón de cuestiones, a veces también los requerimientos son diferentes (DI/P2).

Se observa la incorporación de una perspectiva de género a la hora de brindar mayores posibilidades a madres para que puedan finalizar su educación. Sin embargo, se sigue evidenciando la idea de cuidado como responsabilidad femenina:

Muchas madres que habían sido mamás adolescentes, que habían dejado sus estudios por sus embarazos y ahora habían crecidos esos chicos, se creaba esta dinámica que ellas dejaban sus hijos en los colegios y venían acá a cursar sus materias en su año así que eso fue muy bien recibido, y tenemos una matrícula muy importante en secundario. Y esta dinámica ayudó mucho no solo a que las madres terminen, sino que también tengamos en cuenta la cena en familia (...), hay muchas que tienen bebés o son muy chiquitos y no están escolarizados (...) Nos aprobaron un centro infantil que funciona acá y alberga a los hijos de nuestras estudiantes (DI/S2).

Lo acompaña la abuela, que a veces haya que explicarle alguna cuestión más formal, para que pueda darnos alguna respuesta. O "A", que lo acompaña la mamá (DI/P1).

Muchos testimonios manifestaron intervenciones para la atención y prevención de violencia de género, sobre todo de tipo física:

Ante situaciones, episodios de violencia, de violencia sexual, de violencia familiar, cuestiones así, se han tenido que reestructurar algunas cuestiones... (DI/P1).

Noviazgos violentos, o violencia de género, violencia física psicológica, o sea, nuestros alumnos grandes suelen contar y compartir, como que encuentran contención en el grupo y en los profesores (DI/S1).

Abordamos: violencia de género o parejas violentas, y la verdad que estoy re contenta con ese trabajo (DO/S2).

En algunos casos planteó el abordaje de micromachismos:

Ellos vienen con la impronta que esto de que los varones tienen preponderancia sobre las mujeres, que las mujeres tienen que hacer las tareas domésticas (...) Y entonces nosotros tratamos de deconstruir (DO/S1).

Si la comida que se plantea es asado, hoy como que lo tiene que hacer un hombre, y si la comida son las empanadas, las hacen las mujeres(...) En los actos las mujeres dicen versos, cantan, hacen toda la parte más estética de las lecturas (...) en segundo ciclo tenemos un solo hombre, que lava las tazas y es como una polarización o algo totalmente al revés de lo que pasó con la mujer (...) Él tendría que tener los mismos derechos que todos, pero hacen un chiste constantemente, o lo hacen referencia que es el único hombre, que es el "bendito", así que le sirve a las mujeres (DI/P1).

› **Principales hallazgos emergentes**

Durante la investigación han surgido temáticas emergentes a partir de los intereses, necesidades y situaciones experimentados. Como parte del análisis, hemos categorizado expresiones vinculadas.

Dada la complejidad y extensión de las categorías detectadas, las enunciamos a modo de presentación, y es nuestra intención profundizar en cada una de ellas en futuras elaboraciones como equipo: *"Pandemia"*; *"Adulterio y vida adulta"*; *"Endo/ exogamia"*; *"Estigma"*; *"Percepción y autopercepción"*; *"Trayectorias Educativas"*; *"Acerca de la situación/ condición de discapacidad en la escuela"*; *"Acerca del rol docente: docentes de educación común"*; *"Acerca del rol docente: MAI, pareja pedagógica"*; *"Acerca de los equipos técnicos: ETAP"*; *"Acerca de los equipos técnicos: TAE"*; *"Acerca del currículum"*; *"Acreditación/ certificación/ titulación/ egreso"*; *"Futuro"*; *"Las prácticas de enseñanza (cómo)"*; *"Los recursos necesarios (con qué)"*.

› **Aportes para la discusión**

Como aporte, podemos enumerar los siguientes facilitadores detectados:

La apertura, creatividad y flexibilidad en la tarea cotidiana de las instituciones educativas.

La articulación interinstitucional y el trabajo colaborativo entre instituciones y diferentes profesionales.

La comunicación entre equipos docentes, técnicos, organizaciones, estudiantes y familias.

El ofrecimiento de actividades prácticas vinculadas con oficios para el ejercicio de un trabajo.

El ofrecimiento de propuestas formativas alternativas y certificaciones intermedias que facilitarían el acceso a diferentes desempeños en el mercado laboral.

Surgen además, barreras que nos permiten comenzar a poner en evidencia el recorrido que resta transitar:

Recursos humanos de apoyo, intermitentes o inconstantes, ó dispuestos ante pedidos individuales sin pertenencia institucional.

Vacancia de marcos normativos específicos que regulen la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la EPJA.

Poca sistematización de las trayectorias educativas de quienes hoy son estudiantes, lo que impacta en desconocer su historia escolar y recomenzar cada vez.

Estos aspectos nos convocan a proyectar configuraciones de apoyo que sostengan trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad a lo largo de toda la vida, en articulación con la modalidad de Educación Especial como transversal a los niveles y modalidades.

También nos preguntamos acerca de las implicancias del grupo familiar primario en el desempeño autodeterminado de estudiantes con DI a lo largo de la vida. La distancia física de la familia de origen en la juventud y adultez, supone una distancia psicológica necesaria para la toma de decisiones y para la autodeterminación (Broyna. 2012), pero a su vez debe ser un contexto cercano que contenga y habilite. Este interjuego es compartido con las instituciones educativas.

Como parte del análisis realizado, base a partir de la cual continuar esta construcción, nos interesa favorecer la retroalimentación de saberes y experiencias entre quienes participan y participamos del acompañamiento de trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad y con DI. En este sentido, consideramos central el trabajo colaborativo y en red, aspectos también valorados por los equipos entrevistados.

Vega, C., Gómez, M., Fernández, R. y Badia, M. (2013). El papel del contexto educativo en la autodeterminación. Análisis de su influencia en el proceso de transición a la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*. 63, 19-33. <https://doi.org/10.35362/rie630418>

Verdugo, M. (2004). *Autodeterminación y Calidad de Vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación*. Recuperado de <http://www.diversidadinclusiva.com/wpcontent/uploads/2016/02/Autodeterminacion-y-calidad-de-vida-en-las-personascon-discapacidad-Verdugo-articulo.pdf>